نصرتی هشی، کمال؛ بختیار نصرآبادی، حسنعلی؛ باقری نوع‌پرست، خسرو؛ رادمرد، سمیه (۱۳۹۶). مؤلفه‌های شک سازنده در اندیشه ویتگنشتاین متأخر و پیامدهای تربیتی آن در تربیت ذهن نقاد.
پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت،۷ (۱)، ۲۶-۵.
DOI: 10.22067/fedu.v7i1.65296

مؤلفه‌های شک سازنده در اندیشه ویتگنشتاین متأخر و پیامدهای تربیتی آن در تربیت ذهن نقاد

کمال نصرتی هشی[۱]، حسنعلی بختیار نصرآبادی[۲]، خسرو باقری نوع‌پرست[۳]، سمیه رادمرد[۴]

تاریخ دریافت : ۹۶/۴/۳ تاریخ پذیرش: ۹۶/۵/۲۱

چکیده

هدف اصلی این مقاله، شناسایی مؤلفه‌های شک سازنده در آثار ویتگنشتاین متأخر و پیامدهای تربیتی آن در تربیت ذهن نقاد است. برای دستیابی به این هدف از تحلیل و تفسیر استفاده شد. براساس نتایج به دست آمده، ذهن نقاد برای شناخت حقیقی می‌بایست شک سازنده داشته باشد که بر پایه دلایل سنجیده می‌شود. آثار شک، بایستی چیزی بیش از اظهار کلامی شک بوده و تأثیر شک بر رفتار و عمل ذهن نقاد قابل‌مشاهده باشد. برای داشتن شک سازنده، بایستی به بازی‌های زبانی شک تسلط داشت. ازآنجاکه قواعد حاکم بر صورت‌های اجتماعی جهان‌شمول نیستند، لازم است ذهن نقاد در سنجش امور، مطابق باورهای حاکم بر بازی‌های زبانی هر حوزه به بررسی بپردازد. همچنین، ذهن نقاد، در نقادی امور نمی‌تواند به صورت یکجا تمام باورهایش را به چالش بکشد؛ زیرا شک مستلزم مبانی است. اما در عوض می‌تواند در تک‌تک باورهایش شک نماید. در نهایت، برای پرورش ذهن‌های نقاد، بجای ساختار محافظه‌کارانه، می‌بایست فضاهای تربیتی، منعطف بوده و فرصت حضور در جامعه و کسب تجربه را برای فراگیران به منظور کسب جهان- تصویر مهیا سازد.

واژه‌های کلیدی: ویتگنشتاین متأخر، دامنه شک و یقین، تربیت ذهن نقاد.

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه اصفهان، k.nosrati@edu.ui.ac.ir & kamalnosrati1367@yahoo.com

۲. نویسنده مسول: استاد دانشگاه اصفهان، H.nasrabadi@edu.ui.ac.ir

۳. استاد دانشگاه تهران

۴. استادیار دانشگاه آیدین استانبول

مقدمه

تفکر انتقادی کمابیش به معنای تفکر اندیشمندانه و منطقی است و به تصمیم‌گیری برای انجام دادن کاری اشاره دارد. تفکر انتقادی، نقد کردن صرف نیست، بلکه نگاهی تیزبینانه است و به دانش آموزان کمک می‌کند به شیوه‌های مؤثر و سازمان‌دهی شده در جریان مسائل قرار گیرند و درباره آن فکر کنند (Tajarod, Fazel & Ghasemi, 2014, P 22). «تفکر انتقادی یک مؤلفه محوری در فهم انسان و مسئول بسیاری از دستاوردهای ادراکی آدمی است.» (Gary, 2011, p 211). به‌زعم گری، تفکر انتقادی با تحلیل و تبیین اطلاعات، به ذهن بصیرت، بینش و آگاهی می‌بخشد و میزان اشتباه‌های فرد را کاهش می‌دهد. همچنین از طریق تفکر انتقادی، افراد ضمن بررسی و تحلیل اطلاعات دریافتی، قدرت تفکرشان، توسعه و بهبود می‌یابد (Gary, 2011). پولی، با مطالعه ادبیات پژوهش در باب تفکر انتقادی نشان می‌دهد که بیشتر مطالعات صورت گرفته در این زمینه بر مؤلفه‌هایی چون پرسشگری، استدلال، تشخیص فرضیه‌ها، ارائه و ارزیابی داده‌ها و نتیجه‌گیری تأکید کرده‌اند. او رسالت تفکر انتقادی را کمک به فراگیران به منظور دستیابی به درجه‌ای از فهم و آگاهی می‌داند تا بتوانند بر آنچه از طریق حواس دریافت می‌کنند، تفکر و تأمل کرده و از انباشت مجموعه‌ای از اطلاعات در اذهان بدون تفحص و تفکر دوری نمایند.(Polly, 2014).

لازم به ذکر است که تفکر انتقادی چیزی ذاتی در درون آدمی نیست، بلکه مهارت نقادانه اندیشیدن اکتسابی است و از طریق آموزش‌وپرورش می‌توان مهارت‌های تفکر نقادانه را توسعه بخشید. در این زمینه، ون گلدر معتقد است تفکر انتقادی یک فرایند طبیعی و ذاتی نیست. لذا باید دانش آموزان را تحریک و تشویق کنیم تا با پرسشگری، مشاهده‌ها و دانسته‌های خویش را به چالش بکشند و توانایی‌های فکری و ذهنی‌شان را بهبود بخشند (Van Gelder, 2005). ازآنجاکه تفکر انتقادی امری ذاتی نیست، لذا، در مراکز آموزشی با طراحی و ایجاد برنامه‌های مناسب می‌توان به تربیت ذهن‌های نقاد و متفکر پرداخت و مهارت‌های تفکر انتقادی را توسعه بخشید. بدین ترتیب، وقتی دانش آموزان با یک ادعا یا پیشنهاد یک عمل مواجه می‌شوند، می‌توانند به نحو دقیق و سنجیده تصمیم بگیرند که آن را بپذیرند، رد کنند یا داوری درباره آن را معلق بگذارند. به یک معنا، می‌توان گفت منظور ما از ذهن نقاد در این پژوهش، افرادی شکاک (شک سازنده[1]) هستند؛ آنها تحلیل و نقد می‌کنند، همواره از دلیل امور پرسش می‌کنند تا ببینند چه مبناها و شواهدی برای ادعاهای مطرح شده وجود دارد. تردید کردن، پرسیدن و تعلیق حکم، عادت آنهاست.

علاقه به توسعه توانایی‌های فکری موضوعی نیست که تنها در عصر حاضر به آن توجه شده باشد،

1. Constructive Skepticism

بلکه ریشه در تاریخ تعلیم و تربیت دارد. با وجود تأکید بر افزایش مهارت فکری از جمله تفکر خلاق و نقادانه دانش آموزان در الگوی جدید آموزش‌وپرورش، این بینش در برخی نظام‌های آموزشی نتوانسته است بر پیش‌فرض‌های آموزش‌وپرورش سنتی غلبه کند (Trickey & Topping, 2007). این درحالی است که بر اثر گسترش و توسعه مدارس و نظارت ضعیف بر آنها در مدارس ایران، عادت‌های نامطلوب بر مدارس حاکم شده است. حتی گاهی بسیاری از مربیان و معلّمان بر ضرورت حفظ این‌گونه عادت‌ها پافشاری می‌کنند؛ ساکت نگه‌داشتن شاگردان و مجبور کردن آنها به تکرار مطالب، زمینه تعلیم و تربیتی را فراهم می‌کند که نه تنها تشویق شاگردان به فکر کردن و شک در امور و پدیده‌ها در آن جایی ندارد، بلکه حتی گاهی در ذهن معلّمان نیز این باور را تقویت می‌کند که شک و تردید داشتن در امور، نظم جریان آموزشی را به هم می‌زند (See Neyestani, 2016; Shrepour & Soleimani, 2012; Karimi & Sharif, 2014). اگر نظام آموزشی بخواهد تحولی اساسی در روش‌های خود به وجود آورد، باید در نظر داشته باشد که تجدید بنای اندیشه‌ها و باورهای معلّم و رفع چالش‌ها و مسائل و نیز ایجاد محیط‌های مساعد برای تفکر و نقادی از مهم‌ترین مسائل قابل‌ملاحظه است. در جامعه‌ای که انسان‌های آن همه پرسشگر و نقاد باشند دیگر جایی برای اعمال نفوذ قدرت‌ها نخواهد ماند چراکه با شک و تردید و نقد صحیح، همه چیز در مسیر روشن‌سازی پیش خواهد رفت.

در بحث سیاست‌ها و چشم اندازهای نظام تعلیم و تربیت به وفور صحبت از تربیت ذهن‌های نقاد به میان می‌آید، اما آنچه مهم است مباحث مربوط به چگونگی تربیت ذهن‌های نقاد است. آنچه از ذهن نقاد انتظار می‌رود تحت تأثیر هرگونه اطلاعات و اخبار دریافتی قرار نگرفتن است. انتظار می‌رود ذهن نقاد به پدیده‌ها جهت شناخت حقیقی و تشخیص درست از غلط با شک و تردید نگاه کند و بعد از بررسی جوانب مختلف مسئله به انتخاب یا رد آنها بپردازد. در حقیقت «جهت‌گیری اصلی تفکر انتقادی، پرورش یادگیرندگان متفکر و مستقلی است که می‌توانند از طریق شک گرایی سازنده همواره در مسیر بهبود و ارتقای کیفیت تجربه انسانی خود گام بردارند.» (Amini, Madani & Asgarzadeh, 2014, P 42). در حقیقت، هدف دست‌اندرکاران آموزشی تربیت ذهن‌های نقاد است تا با شک سازنده به معرفت حقیقی دست یابند. لذا فهم و تبیین حقیقی مؤلفه شک گرایی سازنده مهم به نظر می‌رسد. چنانکه در بسیاری موارد، در سیاست‌های آموزشی و متون مربوط به تفکر انتقادی از شک سازنده و یا داشتن نگاه نقادانه به پدیده‌های جهان پیرامون سخن به میان می‌آید، اما کمتر به ماهیت و چیستی شک گرایی سازنده پرداخته شده است. در این راستا، این سؤال مطرح می‌شود که اساساً شک گرایی سازنده چیست و آیا هر نوع شکی سازنده و منجر

به کسب معرفت حقیقی می‌شود؟ چه مؤلفه‌هایی را باید در امر تربیت ذهن نقاد مدنظر قرار داد؟ آیا در شک گرایی سازنده یا تربیت ذهن نقاد باید از اصول و قواعد از پیش تعیین شده پیروی کرد؟ اگر پذیرفته شود که ذهن نقاد در بررسی امور یا گفتگوهای کلاسی باید در شک سازنده تابع معیارهای از پیش تعیین شده باشد، پس آزادی عمل آنها چه می‌شود؟ در واقع پیروی محض از معیارها و اصول از پیش تعیین شده، آیا فراگیران یا ذهن‌های نقاد را به یک نوع نظام تربیت محافظه‌کارانه سوق نمی‌دهد؟

بنابراین، در این نوشتار با تکیه بر اندیشه‌های ویتگنشتاین متأخر، ضمن پاسخ به پرسش‌های مطرح شده، راهکارهایی به منظور تربیت ذهن‌های نقاد ارائه می‌شود. لازم به ذکر است که یافته‌های این پژوهش بیشتر قابل استفاده در گفتگوهای کلاسی، مباحث اجتماعی و انسانی می‌باشد. در واقع در بحث و گفت‌وگوهای بین معلم و دانش آموزان به ویژه در مباحث علوم انسانی توجه به این راهکارها و مؤلفه‌ها در نقادی امور می‌تواند مفید باشد. برای این منظور، نخست اندیشه ویتگنشتاین متأخر به طورخلاصه معرفی می‌شود تا فهم کلی از فلسفه متأخر و جهت‌گیری‌های فلسفی ایشان به دست آید. سپس، ضمن معرفی مؤلفه‌های شک سازنده از منظر ویتگنشتاین متأخر، همزمان به تحلیل و تبیین آنها در چهارچوب و فضای تربیتی پرداخته می‌شود.

فلسفه متأخر ویتگنشتاین

در فلسفه متأخر، ویتگنشتاین به این درجه از فهم دست یافت که نظریه تصویری زبان، تصویری محدود از چگونگی عملکرد زبان در زندگی واقعی است. او پس از بازگشت دوباره به فلسفه به این نکته پی برد که «دو مؤلفه دانستن ارتباط بین زبان و واقعیت یعنی نسبت اسم و ماهیت تصویری گزاره، بسیار ساده انگارانه است.» (Kenny, 2013,, p 240). دیدگاه ویتگنشتاین در دوره متأخر این نیست که این تصویر (نظریه تصویر زبان) کاملاً غلط است، بلکه این تصویر تنها یک کاربرد از کاربردهای موجود در زبان است. او در فلسفه متقدم با یک رویکرد تحلیلی درصدد رخنه در درون پدیده‌ها جهت فهم ذات زبان بود و به این خاطر توجهی به کاربردهای زبان در زندگی روزمره نداشت. «باور به یک تحلیل نهایی[1] به نحو تنگاتنگی به این فرض موجود در رساله[2] وابسته است که تمایز امر بسیط و امر مرکب، تمایزی مطلق است؛ یعنی یک شی مستقل از زمینه و بدون قید و وصف، ساده یا مرکب است، اما نکته این است که بسیط بودن و مرکب بودن، خصوصیاتی مطلق نیستند که ذات خود شی باشند. ما واژه‌های بسیط و مرکب را در شمار بسیاری از

1. Final Analysis

۲. کتاب «*رساله منطقی-فلسفی*» ویتگنشتاین (Wittgenstein, 2014)

شیوه‌های مختلف بسته به زمینه‌های گوناگون به کار می‌بریم.» (Fann, 2002, p 85-86). سؤال ویتگنشتاین در فلسفه متأخر این است که چرا باید در کلماتی که خود ما برای برآوردن مقاصدمان ساخته‌ایم، دنبال ذات باشیم. در واقع، در زبان ذاتی وجود ندارد، بلکه آن چیزی است که کاربران زبان برای رسیدن به مراد خویش آن را به وجود آورده‌اند. واژه‌های زبان ممکن است چندین کاربرد داشته باشند و این کاربرد در درون واژه‌ها نهفته نیست. به طورنمونه، برای واژه شیر در زبان فارسی چندین کاربرد تعریف شده است. اینکه در زندگی روزمره چگونه به تشخیص کاربرد کلمات بپردازیم، وابسته به زمینه و بافت جمله و شرایطی است که آن را به کار می‌بریم. بنابراین، در زبان نباید دنبال ذات باشیم، بلکه واژگان در صورت‌های اجتماعی مختلف برای منظورها و هدف‌های متفاوتی ایجاد شده‌اند؛ یعنی قوانین مطلق بر نحوه شکل‌گیری جملات حاکم نیستند بلکه دستور زبان منعطف و دارای قواعد خاص خود است، اما دلبخواهی نیست[1]. بنابراین، در دوره متأخر، ویتگنشتاین بر این باور است که «وقتی ما زبانی را می‌آموزیم، نه تنها یک فن بلکه مجموعه‌ای پیچیده از فنون را می‌آموزیم. سخن گفتن به یک زبان تنها شرکت در یک عمل نیست، بلکه شرکت در اعمال متفاوت بسیاری است. آدمی می‌تواند بگوید که یک زبان عبارت است از عمل پیچیده‌ای که از اعمال بسیاری تشکیل شده است» (Fann, 2002, p 108-109).

«اینجا می‌رسیم به مسئله‌ای مهم که پشت همه این ملاحظه‌ها نهفته است؛ زیرا ممکن است کسی به من اعتراض کند: «شما راه آسان را پیدا کرده‌اید. درباره همه جور بازی زبانی صحبت می‌کنید، اما هیچ جا نگفته‌اید ذات بازی زبانی. لذا ذات زبان چیست: چه چیز در همه آن فعالیت‌ها مشترک است و چه چیز آنها را به زبان یا بخش‌هایی از زبان تبدیل می‌کند. پس خودتان را از همان قسمت بررسی که زمانی بیشترین دردسر را برایتان فراهم کرد خلاص کرده‌اید و آن قسمتی است درباره شکل عام گزاره‌ها و زبان. ... و این راست است – به جای پیدا کردن چیزی که در همه آنچه زبان خوانده می‌شود مشترک است، می‌گویم این پدیده‌ها یک چیز مشترک ندارند که ما را وادارد برای همه‌شان یک واژه را به‌کارگیریم، – اما به شیوه‌های متفاوت زیادی به یکدیگر مربوط هستند (مشابهت‌های خانوادگی). به دلیل این رابطه یا این روابط است که همه شان را زبان می‌نامیم. سعی می‌کنم این را (بازی‌های زبانی) توضیح بدهم» (Wittgenstein, I, 2001, 65).

سرانجام، ویتگنشتاین در کتاب «*در باب یقین*[2]» هسته مرکزی بازی زبانی را چنین معرفی می‌کند:

---

1. For further study, see Kenny, A., 2013 (Language-Games) & Hacker, P. M. S., 2008 (The Autonomy of Grammar)
2. On Certainty

«عمل کردن ماست که در بن بازی زبانی واقع است.» (Wittgenstein, 2004, 204). «من همه اینها را می‌دانم و این خود را در نحوه عمل کردنم و سخن گفتنم درباره چیزها نشان می‌دهد.» (Wittgenstein, 2004, 395). اینکه چطور و چگونه اعمال و رفتار ما به عنوان مبنای بازی‌های زبانی شناخته می‌شود، در ادامه به تفصیل مورد بحث قرار می‌گیرد. در جمع‌بندی این بخش از نوشتار چنین می‌توان نتیجه گرفت که در واژگان و گزاره‌های زبان، هیچ ذاتی نیست که همه در آن مشترک باشند، اما همپوشانی زیادی با هم دارند[1]. در بحث معانی واژگان، به جای تعیین یک مرز، سخن از مرزهای معانی متنوع به میان می‌آید. در واقع، این کاربران زبانی هستند که در صورت‌های مختلف زندگی از زبان برای منظورهای مختلف استفاده می‌کنند و واژه‌ها همچون ابزاری می‌مانند که کاربردهای متفاوتی دارند و ممکن است این کاربردها از جامعه‌ای به جامعه دیگر متفاوت باشد و حتی در یک صورت زندگی، یک واژه دارای چندین کاربرد باشد. زبان واقعیتی اجتماعی و در دسترس همگان است نه جوهری که بتوان ماهیت آن را با استدلال ذهنی محض به دست آورد. زبان به مثابه یک کنش انسانی در یک بافت اجتماعی ماهیتی بسیار پیچیده دارد و ازاین‌رو نمی‌توان آن را طبق یک الگوی ساده توضیح داد. بنابراین، به دلیل چنین ویژگی‌هایی از زبان، توصیه ویتگنشتاین این است که توصیف را جایگزین تبیین کنیم(Wittgenstein, I, 2001, 89-133) و به جای آنکه به معانی کنش‌های زبانی بیندیشیم، کارکرد عملی آنها را در متن جریان زندگی در نظر بگریم.

شک سازنده در بررسی پدیده‌های جهان جهت دستیابی به شناخت حقیقی

بدون شک و تردید سازنده در اطلاعات دریافتی و پدیده‌های پیرامون زندگی نمی‌توان به فهم مطمئن دست یافت. فهم مطمئن زمانی به دست می‌آید که ابتدا بر آنچه پیرامون ما و مقابل چشمانمان قرار دارد شک کنیم و سپس با پژوهش و مطالعه بیشتر از جنبه‌های مختلف مسئله، شک را برطرف کنیم. در آثار ویتگنشتاین، مبحث شک از جایگاه بالایی برخوردار است. ویتگنشتاین کتابچه‌ای در باب یقین نوشت که می‌توان نکات مفیدی را در خصوص شک از آن بیرون کشید. این اثر به عنوان یکی از ژرف‌ترین آثار ویتگنشتاین محسوب می‌شود و آخرین اثر او بود که بعد از مرگش در سال ۱۹۶۰ منتشر شد.

در ادامه، بحث را با این سؤال می‌توان شروع کرد که آیا هر نوع شک و تردیدی سازنده است و به فهم حقیقی منجر می‌شود؟ بایستی اذعان داشت که از منظر ویتگنشتاین هر نوعی شکی سازنده نیست و نه تنها به حقیقت منجر نمی‌شود، بلکه ویرانگر است. «شک کردن در باب همه محاسباتمان دال بر دیوانگی

1. For Further Study, See Wittgenstein, 2001, p. 108 and Stroll, 2004

است، نه خطا» (Wittgenstein, 2004, 217). «اگر شخصی بگوید که چند روز پیش از آمریکا به انگلستان پرواز کرده، ممکن نیست در این مورد در اشتباه باشد. فقط اگر دیوانه باشد ممکن است در این امر مرتکب اشتباه شود.» (Wittgenstein, 2004, 674-675). دلیل این تمایز از نگاه ویتگنشتاین این است که روال منصرف کردن کسی از باوری دیوانه‌وار – یا همین‌طور از شکی دیوانه‌وار –با رویه تصحیح یک اشتباه کاملاً متفاوت است. او معتقد است «اگر شخصی به من بگوید شک دارد که بدنی دارد یا نه، در نظرم احمق جلوه می‌کند. اما نمی‌دانم سعی در این‌که متقاعدش کنم بدنی دارد، به چه معناست. اگر چیزی بگویم و این گفته شک او را مرتفع سازد، نمی‌دانم چگونه یا چرا»(Wittgenstein, 2004, 257)). «چطور تصحیح چنین اشتباهی قابل‌تصور است و چطور می‌توانیم به محاسبه دیگری اعتماد کنیم.» (Wittgenstein, 2004, cited in Kenny, 2013, P. 302) با داشتن چنین باورهایی درباره شک، ویتگنشتاین حساب شک دیوانه‌وار را از خطا و اشتباه جدا می‌کند. از جنبه تربیتی وقتی کسی دچار خطا و اشتباه شود، امیدی در هدایت و راهنمایی او هست. عدم دسترسی به اطلاعات صحیح سبب می‌شود افراد در محاسبات خود دچار خطا و اشتباه شوند. با هدایت صحیح و فراهم ساختن اطلاعات و استدلال‌های مناسب می‌توان به افرادی که در خطا هستند، خطاهایشان را نشان داد. اما وقتی کسی در همه چیز شک می‌کند، دیگر امیدی به تربیت و هدایت او نیست؛ زیرا دیگر به عنوان مربیان تربیت نمی‌دانیم به کدام مبنا و دانش برای متقاعد کردن و برطرف کردن شک آنها تکیه کنیم.

توجه به مؤلفه‌های شک سازنده در تربیت ذهن نقاد

چنانکه اشاره شد، شک سازنده در امور جهت دست‌یابی به شناخت حقیقی مورد تأکید ویتگنشتاین است. در آثار او، معیارها و ملاک‌هایی وجود دارد که چگونگی شک و تردید اثربخش را به ما می‌آموزد. توجه به این مؤلفه‌ها می‌تواند به عنوان نکات کاربردی در حوزه تعلیم و تربیت و به ویژه در امر پرورش ذهن‌های نقاد، مفید و اثربخش واقع شود. در این بخش ضمن اشاره به این مؤلفه‌ها، به توضیح و تفسیر تربیتی آنها در راستای پرورش ذهن‌های نقاد پرداخته می‌شود.

۱. شک مستلزم دلایل و مبانی است (Kenny, 2013, p 298). ویتگنشتاین می‌نویسد: «پس بی‌اعتمادی معقول باید دلیل داشته باشد؟ همچنین، می‌توانیم بگوییم «شخص عاقل این را قبول می‌کند» (Wittgenstein, 2004, 323). «ما بر اساس دلایل مشخص شک می‌کنیم» (Wittgenstein, 2004, 458). اگر کسی بر امری شک کند و نتواند برای اثبات شک خویش دلیل عرضه نماید، به چه می‌ماند؟ ویتگنشتاین بر این عقیده است «به هر جا نگاه می‌کنم دلیلی پیدا نمی‌کنم برای شک کردن در اینکه ...» (Wittgenstein, 2004, 123). پس

اگر دلیلی برای شک وجود ندارد، چرا باید شک کرد؟ شاید پاسخ این باشد که در برخی گزاره‌ها که در گذشته به آنها باور و یقین داشتم بعد از مدتی دریافتم که در خطا بودم. اینک آنها را باور ندارم. در نتیجه طبق این تجربه، وقوع چنین چیزی درباره همه باورهای دیگرم را نیز ممکن می‌دانم و درباره همه آنها شک می‌کنم. اما آیا این نتیجه‌گیری درست است و باید بهانه‌ای باشد تا در تمام بارهایمان شک کنیم؟ پاسخ ویتگنشتاین در این زمینه جالب است. او به ما نشان می‌دهد که شک بایستی چیزی بیش از اظهار کلامی شک باشد که در ادامه به طور کامل تبیین می‌شود. بنابراین، بدون دلایل و مبانی شک کردن، شک واقعی شناخته نمی‌شود بلکه تنها اظهار شک قلمداد می‌شود (Hojjat, 2012, P75-76).

به‌طورکلی، می‌توان چنین اذعان داشت که از نظر ویتگنشتاین، داشتن دلایل و مبانی، اولین مؤلفه یک شک سازنده و شروع آن است. وقتی در بررسی امور، شک و تردید درباره یک موضوع به همراه دلایل و اسناد کافی باشد در آن صورت، حاصل آن سازنده و مطلوب خواهد بود. به طور مکرر واژه فرد ساده‌لوح یا ساده بین را شنیده‌ایم. چنین افرادی قادر نیستند پیچیدگی واقعیت‌های جهان پیرامون را دریابند. ساده‌لوح پیاپی شگفت‌زده می‌شود. هر بار می‌پرسد: مگر می‌شود؟ و ناباورانه می‌گوید که گویا شدنی است. افراد سطحی‌نگر، بسیار زود باورند و به راحتی می‌توان فضای ذهنی آنها را اشغال کرد و زمام اندیشه‌شان را به دست گرفت. آنها در برخی مواقع به خاطر عدم تربیت مناسب و یا کم‌تجربگی به مشکلات و پیچیدگی‌های هر مسئله توجه ندارند و از تجزیه و تحلیل عمیق و همه جانبه مسائل زندگی عاجزند، در نتیجه به سرعت و به سهولت به «یقین» و اطمینان می‌رسند. در واقع، در مقایسه با دانایان، افراد ساده‌لوح بدون شک و تردید درباره یک مسئله اظهارنظر می‌کنند و مسائل پیچیده را بدیهی فرض کرده و بی‌نیاز از استدلال و بحث درباره آن را غیرضروری می‌دانند. در مقابل چنین افرادی، اهل نظر قرار دارند و چون آنها تابع دلیل‌اند، در برابر ادعاهای بی‌دلیل مقاومت می‌کنند و به خود جرات می‌دهند که درباره اعتبار هر دلیل به بحث و تأمل بپردازند. سؤالی که در اینجا به لحاظ تربیتی اهمیت پیدا می‌کند این است که چرا این دو دسته افراد به شکل متفاوتی به پدیده‌ها واکنش نشان می‌دهند؟ آیا با تعلیم و تربیت مناسب می‌توان این فاصله و تفاوت‌ها را تا حدودی از میان برداشت؟ به نظر می‌رسد چنین امری تا حدودی ممکن باشد. درست است که در مباحث تربیتی سخن از استعداد و قابلیت‌های ارثی دانش آموزان مطرح است، اما عوامل محیطی و تربیتی نیز در این میان تأثیرگذارند. به این دلیل و به خاطر تأثیر عوامل محیطی بر رفتار فراگیران، می‌توان با فراهم ساختن فضاهای مطلوب در محیط‌های آموزشی، جهت از بین بردن این فاصله‌ها تا حدی که ممکن است اقدامات لازم را انجام داد و با فراهم کردن موقعیت‌های مناسب به آموزش مهارت شک و تردید سازنده به فراگیران

بر اساس دلیل و مبانی پرداخت. به طورنمونه، معلمان می‌توانند جهت بحث گروهی، موضوع خاصی را به فراگیران پیشنهاد کنند. سپس، برای ترغیب به فعالیت بیشتر از آنها جهت تفکر و تأمل در باب آن موضوع دعوت به عمل آورند. با این کار، در حین اینکه فراگیران درگیر تفکر و تفحص بر روی مسئله‌ای هستند، معلم همزمان می‌تواند با طرح پرسش‌های مناسب، توجه فراگیران را به ابعاد و زاویه‌های مختلف موضوع جلب کند و از دانش آموزان بپرسد کدام اطلاعات صادق و کدام کاذب است و چرا؟ حتی معلمان خود با داشتن دلایل و ارائه آن می‌توانند موضوع را به چالش بکشند. در چنین فضایی، فراگیران به طور عملی در فعالیتی درگیر و شرکت فعال خواهند داشت و انتظار می‌رود نحوه بررسی پدیده‌ها را یاد بگیرند و به این درجه از آگاهی برسند که وقتی با اطلاعات جدید مواجه می‌شوند، بدون بررسی و مطالعه (شک و تردید) تن به پذیرش آنها ندهند. از طرف دیگر، همزمان می‌توانند یاد بگیرند که شک مستلزم دلایل و مبانی است.

۲. شک باید چیزی بیش از اظهار کلامی شک باشد (Kenny, 2013, p 298). ویتگنشتاین می‌نویسد: «چگونه است اگر اکنون در این شک کنم که دو دست دارم؟ چرا هرگز نمی‌توانم تصورش کنم؟ اگر این را باور نداشته باشم چه چیزی را باور خواهم داشت؟» (Wittgenstein,2004, 247). «این امر چه تفاوتی در زندگی آنها (شکاک‌ها) ایجاد می‌کند؟» (Wittgenstein,2004, 338). بر این اساس می‌توان اذعان داشت که شک در امور و پدیده‌ها بایستی منطقی و تأثیرگذار باشد؛ یعنی شک واقعی دارای آثار و پیامدهایی در رفتار فرد شک کننده است. «واقع این است که شکاک چیزی بیش از اظهار شک، از خود بروز نمی‌دهد و رفتار او با رفتار دیگران تفاوتی نمی‌کند. اما ویتگنشتاین معتقد است اگر کسی واقعاً شک کند، این شک آثاری بیش از این خواهد داشت و بر رفتار او تأثیر می‌گذارد و این رفتار است که نشانگر باور شخص است.» (Hojjat, 2012, P75-76). اگر کسی ادعا کند که به همه چیز شک دارد اما در رفتار و عمل مانند دیگران رفتار کند، از نظر ویتگنشتاین تنها تفاوت آن با دیگران این است که درباره بعضی چیزها قدری بیشتر حرف می‌زند (Wittgenstein,2004, 338). آیا ممکن نیست کسی درباره امری شک کند و باوجوداین رفتاری مشابه با دیگران داشته باشد؟ چرا. اما از نظر ویتگنشتاین چنین احساسی در کاربرد زبان و زندگی روزمره بی‌تأثیر است (Hojjat, 2012, P77).

اینکه برخی افراد درباره همه امور نامطمئن هستند، از اینجا نشأت می‌گیرد که آنها بازی شک را نیاموخته‌اند. آشنایی به بازی شک و قواعد و مؤلفه‌های آن، فرد را یاری می‌نماید تا در نقد امور، طبق بازی‌های زبانی خودشان رفتار نمایند؛ یعنی در امر شک سازنده بایستی فرد شک کننده دلایل کافی ارائه و در کنار آن، در رفتار و عمل او بتوان آثاری بیش از اظهار شک مشاهده کرد. ویتگنشتاین درباره معلم و

شاگرد در یک محیط کلاس درس چنین می‌نویسد: «شاگرد نمی‌گذارد چیزی را برایش توضیح دهند؛ زیرا پیوسته با شک‌های خود مثلاً در وجود چیزها، معنای واژه‌ها و مانند آن سخن معلم را قطع می‌کند. معلم می‌گوید: «دیگر حرف مرا قطع نکن و ببین من به تو چه می‌گویم؛ شک‌های تو الآن هرگز معنایی ندارند.» (یعنی شک مطابق مؤلفه‌های بازی‌های زبانی شک نیست)» (Wittgenstein,2004, 310). تصور کن شاگرد واقعاً بپرسد: «و آیا وقتی هم رویم را برمی‌گردانم، آنجا میزی هست، حتی وقتی هم که هیچ‌کس آن را نمی‌بیند؟ آیا معلم باید او را آرام کند؟» (Wittgenstein,2004, 314). «یعنی معلم احساس می‌کند که در واقع این سؤال موجهی نیست و درست همین‌طور است. اگر شاگرد در قانونمندی طبیعت و در موجه بودن استنتاج‌های استقرایی شک کند – معلم احساس می‌کند که این امر تنها مانع او و شاگرد شده و سبب می‌شود شاگرد در یادگیری فقط درجا بزند و پیشرفتی نکند –او حق دارد؛ مثل این است که فردی بخواهد در اتاقی دنبال چیزی بگردد. لذا کشویی را باز می‌کند و آن چیز را در آنجا نمی‌بیند. سپس دوباره کشو را می‌بندد، منتظر می‌ماند و بار دیگر آن را باز می‌کند تا ببیند آن چیز شاید حالا در آنجا باشد و به همین ترتیب این کار را ادامه می‌دهد. او هنوز دنبال چیزی گشتن را نیاموخته است. به همین صورت، آن شاگرد هنوز سؤال پرسیدن را نیاموخته است. این بازی را نیاموخته است که ما می‌خواهیم به او یاد بدهیم.» (Wittgenstein, 2004, 315). بنابراین، شک و تردید غیرمنطقی ناشی از این است که در زمان حال نیستیم و به برخی قواعد و نیازمندی‌های محیط پیرامون خویش اشراف نداریم. آشنایی با برخی قواعد این امکان را به افراد می‌دهد تا به عنوان بازیگر نقش‌های خود را به خوبی ایفاء کنند.

بنابراین، شک سازنده متکی بر قواعد و بازی‌های آن است؛ یعنی وقتی یک شخص به چیزی شک می‌کند، باید آثار شک در رفتار او قابل‌تشخیص باشد. سؤالی که مطرح است این است که چه نوع رفتاری مدنظر است؟ پاسخ ویتگنشتاین چنانکه اشاره شد، این است که رفتار فرد شکاک باید متفاوت از دیگران باشد تا گفته شود شک او واقعی و چیزی بیش از اظهار کلامی شک است. این چطور سنجیده می‌شود؟ آیا بر رفتار افراد در صورت‌های زندگی، قواعدی حاکم است؟ آیا تمام مردم جهان در صورت‌های مختلف اجتماعی به یک شکل رفتار می‌کنند؟ سؤال دیگر این است که بازی‌های زبانی شک چگونه قابل یادگیری و آموختن هستند؟ به طورنمونه، ویتگنشتاین معتقد است کودکی که در همه چیز شک می‌کند و صحبت معلم خود را قطع می‌کند، هنوز بازی آن را نیاموخته است و در نتیجه هیچ‌گونه پیشرفتی در کارهایش نخواهد داشت و درجا خواهد زد. در بحث‌های کلاسی نیز تلاش برای متقاعد کردن چنین افرادی نتیجه‌ای جزء اتلاف وقت کلاس نخواهد داشت. این بازی چیست؟ چه قواعدی دارد؟ آیا امری مطلق و جهان‌شمول است؟

چگونه آن بازی را یاد می‌گیریم؟ و اینکه مبنای این بازی زبانی از کجا ناشی می‌شود؟ اینها سؤال‌هایی هستند که انتظار می‌رود در بخش‌های بعدی به آنها پاسخ داده شود.

۳. شک مستلزم تسلط بر یک بازی زبانی است (Kenny, 2013, p 299). انسان‌ها موجوداتی اجتماعی هستند و از طریق تسلط بر یک بازی زبانی به تعامل می‌پردازند و مقاصد یکدیگر را می‌فهمند. ویتگنشتاین بر این عقیده است که «کودک چگونه می‌تواند در آنچه به او یاد می‌دهند بلافاصله شک کند؟ این فقط ممکن است به این معنا باشد که او از آموختن برخی بازی‌های زبانی ناتوان است.» (Wittgenstein, 2004, 283). «من آن را می‌دانم اغلب به این معناست که من دلایل درستی برای گفته‌ام دارم. بنابراین، اگر دیگری با این بازی زبانی آشنا باشد، تصدیق خواهد کرد که من آن را می‌دانم. دیگری، اگر با این بازی زبانی آشنا باشد، باید بتواند تصور کند که چگونه چنین چیزی را می‌شود دانست.» (Wittgenstein, 2004, 18). این همان بازی شک است که پیش از این به آن اشاره شد. برای اینکه شک افراد سازنده، اثرگذار و واقعی باشد، بایستی متکی بر بازی‌های زبانی شک و تسلط بر قواعد آن باشد. بدون آشنایی با قواعد بازی نمی‌توان در امر بازی موفق بود.

در نظریه بازی‌های زبانی مانند بازی زبانی شک، ویتگنشتاین از بازی‌های زبانی متفاوتی سخن می‌گوید. هر بازی قواعد خاص خود را دارد. برای موفقیت در کاری بایستی بتوان بازی‌های زبانی آن حوزه را فراگرفت. به طورنمونه، آیا قابل‌تصور است بدون فهم یک زبان، بتوانیم با دیگران به بحث و گفتگو بپردازیم؟ تصور کنید وارد یک کشور بیگانه شوید و انتظار دارید که بر روی یک موضوع تربیتی با صاحب‌نظران آن به بحث و گفت‌وگو بپردازید. مسئله این است که شما قواعد حاکم بر بازی‌های زبانی یکدیگر را نمی‌فهمید. چگونه ممکن است بدون تسلط بر یک بازی زبانی بر روی یک موضوع خاص به بحث و نقادی آن پرداخت؟ آنچه مسلم است این است که امکان مشارکت و برقراری ارتباط در بحث‌های علمی و نقادی امور بعد از تسلط بر بازی زبانی آن حوزه حاصل می‌شود؛ زیرا برای برقراری ارتباط باید طرفین بحث با بازی زبانی موردنیاز آشنا باشند.

آنچه مطرح شد حاکی از این است که شک مانند سایر فعالیت‌های قاعده‌مند تنها درون یک بازی زبانی امکان‌پذیر می‌شود. «وقتی می‌گوییم شک تنها درون یک بازی زبانی ممکن است، دقیقاً به همین معناست؛ یعنی شک ورزیدن یک فعالیت است که امکان آن منوط به کسب استعداد این فعالیت است که مانند هر فعالیت دیگری جز با فراهم آمدن زمینه‌های مربوط به آن در یک چارچوب یقینی میسّر نیست.» (Hojjat, 2012, P77). چنانکه «به منظور شک ورزی درباره P باید بفهمیم از گفتن P چه معنایی مدنظر

است.» (Kenny, 2013, p 299). «هر آزمونی، هر تأیید و تضعیف فرضیه‌ای از ابتدا در درون یک نظام عملی می‌شود.» (Wittgenstein, 2004, 105). وقتی برای ما فرصت بودن و مشارکت در یک نظام فراهم نباشد، چگونه ممکن است درباره اندیشه‌هایی که درون این نظام جاری است، اطلاع داشته باشیم یا چگونه ممکن است به نقد آنها بپردازیم؟ با مشارکت در یک بازی زبانی و تسلط بر بازی آنها، امکان شک و نقد برای افراد فراهم می‌شود. حتی امکان اندیشیدن با تسلط بر یک بازی زبانی حاصل می‌شود. از منظر ویتگنشتاین «خود زبان محمل یا وسیله فکر یا اندیشه است.» (Wittgenstein, 2001, I, 329). بنابراین، به عنوان مجریان تعلیم و تربیت چنانچه به دنبال تربیت ذهن‌های نقاد باشیم، لازم است ابتدا بازی زبانی نقد کردن و مؤلفه‌های آن را به فراگیران یاد دهیم. در کلاس‌های درس نیز تسلط بر یک بازی زبانی که لازمه و پیش‌نیاز مشارکت در آن کلاس‌هاست، به کودکان این توانایی را خواهد بخشید تا به بررسی و نقد موضوع‌های مختلف بپردازند؛ زیرا «وقتی کودک زبان (و بازی‌های آن را) یاد می‌گیرد، همزمان یاد می‌گیرد چه چیز تحقیق شدنی است و چه چیز تحقیق شدنی نیست.» (Wittgenstein, 2004, 472). کودکی که در یک بازی زبانی تسلط نداشته باشد، توانایی تشخیص امور و پدیده‌ها را نخواهد داشت چه برسد به اینکه انتظار داشته باشیم به شک و تردید حقیقی از امور بپردازد.

عدم تسلط بر یک بازی زبانی در هر حیطه‌ای، موانع و محدودیت‌هایی را پیش روی بازیگران آن قرار می‌دهد. کودکی که در مدرسه تسلط بیشتری بر بازی زبانی (بازی زبانی نحوه گفتگوی علمی) که لازمه مشارکت در آن مدرسه است، کسب کند، به طور مسلم پیشرفت مطلوبی را در مقایسه با سایر فراگیران نشان خواهد داد؛ زیرا در محیط کلاس تمام اطلاعات و دانش از طریق زبان به شکل‌های مختلف نوشتاری و گفتاری به فراگیران عرضه می‌شود. اگر فراگیری نتواند معانی و کاربرد واژه‌ها را درک کند، در آن صورت نخواهد توانست در بحث‌های کلاسی شرکت و به فهم و درک مطالب بپردازد و تلاش معلمان جهت انتقال محتوای آموزشی بی‌نتیجه خواهد ماند.

تا اینجا مشخص شد که برای شک و تردید یا نقد باید به بازی زبانی آن تسلط داشته باشیم. در ادامه این سؤال مطرح می‌شود که بعد از فراگیری و تسلط بر بازی زبانی شک، مرزها، محدوده و دامنه یک شک و نقادی حقیقی تا کجا می‌تواند امتداد داشته باشد؟ ویتگنشتاین در فلسفه متأخر، بررسی پدیده‌ها را در خلأ و به دور از بافت به شدت نقد و به چالش می‌کشد و معتقد است که معانی و کاربرد واژه در زمینه و صورت اجتماعی‌شان کاملاً آشکار است و برای فهم و درک معانی واژه‌ها نباید آن را بیرون از زمینه اجتماعی آنها جست‌وجو کرد (Wittgenstein, 2004, 553 - 554) و به بحث درباره درستی و نادرستی معانی واژه‌ها و

نقادی آنها پرداخت؛ زیرا در فلسفه متأخر برخلاف فلسفه متقدم «نادقیق یک سرزنش است و دقیق یک ستایش» (Wittgenstein, 2001, I, 88). در واقع، آنها اصلاح‌هایی نسبی‌اند. «عبارت دقیق بودن یا غیردقیق بودن در رابطه با یک معیار در درون یک زمینه (یا بازی زبانی) معین شکل می‌گیرد. هیچ آرمان یکتا (یا معیار مطلق) از دقت وضع نشده است.» (Fann, 2002, p 83). در بررسی پدیده‌ها لازم است آنها را در بافت و محیط واقعی خودشان و نه در خلأ بررسی کرد.

ازآنجاکه گزاره‌ها معنای خود را در بافت و صورت اجتماعی‌شان کسب می‌کنند. انتظار می‌رود، فرد نقاد در بررسی و تحلیل امور، حوزه و دایره مطالعاتی خویش را مشخص کند. چنانچه در مقیاسی وسیع بدون در نظر داشتن ویژگی‌های محیطی به مرزبندی امور و تعریف و نقد آنها بپردازیم، امری بی‌معناست. لازمه نقادی امور، شرکت در یک صورت اجتماعی جهت تسلط بر بازی‌های زبانی آن حوزه است. با زیستن در یک صورت اجتماعی می‌توان به فهم قواعد و معانی آن حوزه دست یافت و احیاناً به نقد آنها پرداخت؛ زیرا برای هر نقدی نیازمند قواعد و ملاک‌هایی هستیم. شک هنوز نیازمند مبناست و اگر هیچ باور و مبنایی نباشد که بر اساس آن به بررسی و نقادی امور بپردازیم، نقادی کردن ممکن نخواهد شد. این مبانی از جامعه‌ای به جامعه دیگر با وجود اشتراک‌ها متفاوت‌اند. ازاین‌رو، با فراگیری و تسلط بر بازی‌های زبانی یک صورت اجتماعی، نمی‌توان به نقادی امور در سایر جوامع پرداخت (Hojjat, 2012, P137-144). ویتگنشتاین چنین می‌نویسد: «معمول‌ترین شکل بی‌معنایی فلسفی هنگامی رخ نمی‌دهد که واژه‌ای بیرون از هرگونه بازی زبانی به‌کاربرده شود، بلکه زمانی ظاهر می‌شود که واژه در بازی زبانی غیر از بازی زبانی مناسب آن به‌کاربرده شود.» (Wittgenstein, 1974, 126 –cited in Kenny, 2013, P 246). براساس این دیدگاه و همسو با نتایج مطالعه عسگری یزدی می‌توان چنین ادعا کرد که به تعداد همه صورت‌های اجتماعی، معانی متفاوت وجود خواهد داشت و کسی حق ندارد دیگری را که در دنیای متفاوتی است بر اساس دنیایی که خود او در آن حضور دارد نقد کند. برای نقد یک صورت اجتماعی باید به طور کامل آن را درک کرد و برای درک درستی از آن دنیا باید در آن حضور و مشارکت فعال داشت. اگر بخواهید زبان فلسفی را به درستی درک کنید، باید وارد دنیای فلسفه شوید و برای درک زبان هنر باید وارد دنیای هنر شد. اگر چنین باشد اساساً بیشتر نقدها بی‌مورد و غیرمجازند؛ زیرا نقدها در دنیاهای متفاوت رخ داده است. حتی در قلمرو فلسفه نقد همه فلاسفه جایز نیست چون به تعداد فلاسفه دنیاها و زمینه‌های متعدد وجود دارد و نمی‌توان در دنیای یک مکتب یا نظرگاه فلسفی، دیدگاه دیگران را نقد کرد. بر این اساس، فهم مشترک بین گروه‌های مختلف در صورت‌های اجتماعی وجود نخواهد داشت (Asgariyazdi, 2014)، مگر این‌که برای فهم آنها

وارد جهان زیست آنها شد و به زبان آنها تسلط یافت. در نتیجه طبق گفته‌های ویتگنشتاین، می‌توان نتیجه گرفت که انسان‌ها در جوامع مختلف مانند جزایر جدا از یکدیگرند و نمی‌توانند ارتباط معناداری باهم داشته باشند و احتمالاً مسیر یکدیگر را تداوم بخشند و تکمیل نمایند مگر اینکه وارد دنیای یکدیگر شوند و با حضور فعال در زیست جهان یکدیگر به فهم بازی‌های زبانی آن دست یابند.

۴. شک مستلزم یقین است (Kenny, 2013, p 301). برای هر داوری و سنجش موضوعی ابتدا باور و یقین به مجموعه‌ای از قواعد بنیادی لازم و اساسی است و بدون آن نمی‌توان درباره خوب یا بد بودن چیزی صحبت یا قضاوت کرد. این در حالی است که کار شکاک تهی از مبانی است. به‌بیان‌دیگر، لازمه شک شکاک این است که نه فقط در باورهای کنونی بلکه نسبت به آنچه در گذشته باور کرده نیز تردید می‌کند. این تردید باورهای او را از دست او می‌گیرد. بنابراین «اگر بکوشی در همه چیز شک کنی، به شک در چیزی نخواهی رسید. بازی شک خود مستلزم یقین است.» (Wittgenstein, 2004, 115). «صورت ابتدایی بازی زبانی یقین است؛ زیرا بی یقینی هرگز به عمل منجر نمی‌شود.» (Wittgenstein, 1993, P 397). این یقین چیست؟ چگونه به دست می‌آید؟ و چگونه ممکن است بدون شک و نقد، به باوری اعتماد داشته باشیم؟

بنیانی که به آن یقین داریم خود، نه صادق است و نه کاذب، بلکه پایه صدق و کذب است. چنانکه ویتگنشتاین معتقد است «اگر صادق آن است که مبنایی داشته باشد، پس مبنا خود صادق نیست، کاذب هم نیست.» (Wittgenstein, 2004, P. 205). «مبنا نه توجیه‌پذیر است و نه توجیه‌ناپذیر، نه دانسته است نه نادانسته، نه تردیدپذیر نه تردیدناپذیر، فقط مانند زندگی آدمی است.» (Stroll, 2004, P. 220). «دلیل آوردن، توجیه شواهد به پایان می‌رسد- اما پایان این نیست که پاره‌ای گزاره‌ها بی‌واسطه به ما صادق بنمایند؛ یعنی نوعی دیدن از جانب ما نیست، بلکه عمل کردن ماست که در بن بازی زبانی واقع است.» (Wittgenstein, 2004, P. 204). «من همه اینها را می‌دانم» و این خود را در نحوه عمل کردنم و سخن گفتنم درباره چیزها نشان می‌دهد.» (Wittgenstein, 2004, P. 395). در واقع، وقتی می‌گوییم مبنا عمل ما و مانند خود زندگی آدمی است به این معناست که از نظر «ویتگنشتاین هر انسانی از بدو تولد در جریان رشد و تربیت یافتن خود، به‌تدریج واجد چارچوبی برای نگرش به عالم می‌شود که در وهله نخست حاصل بررسی و گزینش شخصی او نیست بلکه ناشی از نحوه عمل و زندگی او و آموخته‌هایی است که خواه‌ناخواه آن را به ارث برده است. دوم اینکه، مبنا و اساس هرگونه پژوهشی است که توسط او در آینده انجام خواهد گرفت. هر آزمون، قبول یا رد از سوی او و تنها بر آن اساس صورت می‌پذیرد؛ چراکه صحیح و غلط ازآنجا معنا می‌گیرد و در درون آن تعیین می‌شود و موجودیت استدلال‌ها به آن وابسته است. ویتگنشتاین این چارچوب

را تصویر شخص از جهان یا جهان- تصویر[1] می‌نامد.» (Hojjat, 2012, P. 87). پس این مبنا و یا جهان- تصویر به‌واسطه عمل افراد حاصل می‌شود نه از طریق آشنایی با نظریه‌های مختلف. آشنایی اصلی ما با این امر از نوع تأمل نظری نیست بلکه از نوع مراوده واقعی و بیرونی است. آنچه کودک در ابتدا یاد می‌گیرد طرز رفتار و عمل است نه باور به چیزی. «کودکان نمی‌آموزند که کتاب وجود دارد، صندلی وجود دارد - آنان یاد می‌گیرند که کتاب را بیاموزند و روی صندلی بنشینند.» (Wittgenstein, 2004, 476). بنابراین، کودک باورهای خود را با قانع شدن و توجیه کسب نمی‌کند، بلکه با یقین کامل به آنها عمل می‌کند. «یقینی که او از آن سخن می‌گوید یقینی در رفتار است نه یقین در تفکر قضیه‌ای » (Hojjat, 2012, P. 91)؛ یعنی ابتدا عمل می‌کند و رفته‌رفته اعمال او باورهای او را شکل می‌دهد. به این خاطر، شک به این باورها وارد نیست، چون این چگونه بودن و عمل آنهاست (Wittgenstein, 2004, P. 148). لذا، اگر کسی به ما اعتراض کند که چرا بدون شک، به مجموعه‌ای از باورها باور داریم، پاسخ این است که «این نحوه عمل من است.» (Wittgenstein, 2004, P. 148). لذا این باورمند شدن در اختیار ما نیست از جمله همان رفتارهای غریزی است که به عقیده ویتگنشتاین مبنای باورهای ما را شکل می‌دهد. البته این مبانی تنها رفتارهای غریزی ما نیستند و سازوکارها و پیچیدگی‌های خاص خود را دارد.[2]

وقتی می‌گوییم ما به این مبناها (جهان تصویر) یقین داریم، به این معنا نیست که این مبانی مراحل پژوهش و ارزیابی را طی کرده باشد (Burbules, 2005, p308). در واقع هرگز نمی‌توان به صورت یکجا درباره این مبانی تحقیق، پژوهش و شک کرد. تردید در مبانی و سخت هسته، همه چیز را با خود از بین می‌برد و فرد بازی زبانی خود را از دست می‌دهد. امکان شک و پژوهش در امور از طریق خود این مبانی حاصل می‌شود. آیا می‌توان در مدارس، جهان- تصویر فراگیران را شکل داد؟.[3] دست یافتن به یقین (جهان تصویر) چیزی نیست که بتوان در مدارس به فراگیران آموزش داد، بلکه با بودن در جهان و با داشتن تجربه، ذهن نقاد به وجود برخی چیزها اشراف پیدا می‌کند. «این نظام چیزی است که انسان با مشاهده و تعلیم کسب می‌کند. آگاهانه نمی‌گویم «می‌آموزد» (Wittgenstein, 2004, 279). «بعد از اینکه فلان چیز را دیده و بهمان چیز را شنیده، دیگر در وضعی نیست که شک کند» (Wittgenstein, 2004, 280). ذهن نقاد با داشتن

---

1. World-Picture

۲. به خاطر محدودیت فضا در اینجا امکان بررسی کامل آن ممکن نیست به این خاطر جهت آشنایی بیشتر با جهان تصویر و عدم امکان شک درباب مبانی نگاه کنید به Hojjat, 2012, P 85-150.

۳. «آیا کسی می تواند این دانش را یاد بگیرد؟ بله، برخی می توانند. اما نه از طریق گذراندن دوره درسی، بلکه از طریق «تجربه» (Wittgenstein, 2001, II, P. 400)

فرصت‌های فراوان جهت شرکت فعال در یک اجتماع و با یادگیری «زبان که محفل اندیشه است.» (Wittgenstein, 2001, I, 329) به کسب مبانی و جهان- تصویری نائل می‌شود که نظام فکری یا نحوه نگرش فرد به امور را شکل می‌دهد. با شکل گرفتن نظام فکری، افراد قابلیت بررسی و داوری و نقادی امور را کسب می‌کنند؛ زیرا نظر ویتگنشتاین «هر آزمونی، هر تأیید و تضعیف فرضیه‌ای، از ابتدا در درون یک نظام عمل می‌شود.» (Wittgenstein, 2004, 105). «دانش ما نظام کلانی را می‌سازد و فقط در درون این نظام است که هر جزء خاصی ارزشی دارد که ما برای آن قائلیم.» (Wittgenstein, 2004, 410). این نظام فکری مبنایی می‌شود که فرد در قضاوت امور با تکیه بر قواعد حاکم بر آن و طبق بازی‌های زبانی آن، از صدق و کذب امور سخن می‌گوید. اما این نظام و قواعد حاکم بر آن، همگی از ثبات یکسانی برخوردار نیستند و نمی‌توان همه آنها را در یک سطح قرار داد و در طول زمان تحت تأثیر تغییرات واقع می‌شود: «بازی زبانی با زمان تغییر می‌کند.» (Wittgenstein, 2004, 256). «آنچه به نظر انسان‌ها معقول یا نامعقول می‌رسد، تغییر می‌پذیرد. در زمان‌هایی چیزی به نظر آنها معقول می‌رسد که در زمان‌های دیگر نامعقول می‌رسید و برعکس» (Wittgenstein, 2004, 336). در حقیقت میزان تغییرپذیری گزاره‌های مبنایی در یک سطح نیستند. در این زمینه ویتگنشتاین «افکار ما را به یک رودخانه تشبیه می‌کند. رودخانه بستری دارد و آبی که در این بستر در جریان است. افکاری ثابت و پابرجا هستند و افکار دیگری بر بستر این افکار می‌آیند و می‌روند آن بستر جهان- تصویر ماست. آنچه مهم است این است که خود بستر رودخانه نیز دو بخش دارد: صخره‌های سختی که در معرض هیچ تغییر و حرکتی نیستند، یا فقط تغییری نامحسوس دارند، و شن و ماسه‌های کف رودخانه که هر از گاه ممکن است شسته و زایل شوند یا در کف رودخانه مانده ته‌نشین گردند. این نسبت می‌تواند با زمان تغییر کند و برعکس سنگ‌های کوچک ممکن است به بستر رودخانه پیوسته و اندک‌اندک سخت شوند» (Wittgenstein, 2004, 96-99, cited in Hojjat, 2012, P 146-147).

از بعد تربیتی نکات مهمی را در این باب می‌توان بیان کرد و آن اینکه وقتی فردی در یک صورت اجتماعی به دنیا می‌آید از طریق تعلیم و تربیت، جهان – تصویری را کسب می‌کند که فرد از طریق آن، دنیا را می‌بیند و طبق جهان‌بینی و بازی‌های زبانی آن، امور را نقد و ارزیابی می‌کند. امکان پژوهش، نقادی و شک ورزی نیز از طریق این جهان-تصویر برای فرد فراهم می‌شود. این جهان- تصویر همان‌طور که اشاره شد، مطلق و ثابت نیست بلکه امکان تغییر در آن وجود دارد، اما این تغییر در بخشی از جهان-تصویر صورت نمی‌گیرد یا بسیار به سختی صورت می‌گیرد که شاید نتوان در یک دوره تغییرات ایجاد شده را احساس کرد. در واقع امکان تغییر، تردید و تجدیدنظرها در بخش‌های مبنایی‌تر جهان-تصویر بسیار کمتر از بخش‌های

روبنایی است. در لایه‌های رویین پذیرش تغییرات به معنا این نیست که با سرعت بالایی تغییرات حاصل می‌شود، بلکه این تغییرات سرعت خیلی پایینی دارند. تغییرات و یا شک و تردید در تمام باورهای جهان-تصویر به یک‌باره و باهم درباره تمام مبانی صورت نمی‌گیرد. «می‌توانیم در تک‌تک این واقعیات شک کنیم، اما نمی‌توانیم در همه آنها شک کنیم» (Wittgenstein, 2004, 232)؛ چراکه نمی‌توانیم به یک‌باره تمام جهان-تصویر را کنار بگذاریم. خود شک و تردید و نقادی در امور هنوز نیازمند مبناست. به‌طورکلی، ذهن نقاد برای دست‌یابی به بینش‌ها و باورهای علمی، از طریق شک و تردید اثربخش، می‌تواند درباره باورها و اعتقادات خویش شک و بازاندیشی نماید و برخی را در صورت موجه نبودن حذف و کنار بگذارد. ازآنجاکه بسیاری امور در دوران کودکی بر افراد تحمیل شده و آنها هم در کنار رفتارهای غریزی افراد، جزئی از بارهای فرد شده‌اند، در دوران کودکی به خاطر عدم رشد قابلیت‌های تفکر، کودک آنها را کسب و در نحوه نگرش او به مسائل نقش ایفا می‌کنند. با رشد قابلیت‌های فکری، ذهن نقاد با شک سازنده می‌تواند تک‌تک باورهای تحمیلی و پیش‌فرض‌ها را به چالش بکشد و از نو ارزیابی و سازمان‌دهی نماید و رفته‌رفته جهان- تصویر جدید کسب کند.

نکته مهم دیگری که می‌بایست به آن اشاره کرد این است که «افراد در بازی‌های زبانی متعدد و مختلفی شرکت می‌جویند و هر یک از این بازی‌ها قواعد و مفروضه‌های خاص خود را دارند. ممکن است یقینیات یک بازی زبانی برای کسی که در آن بازی شرکت نکرده است هرگز یقینی تلقی نشود. پس این یقین‌ها به لحاظ افراد مختلف هم نسبی‌اند.» البته این مهم بیشتر در باب باورها و یقین‌هایی که از طریق دستاوردها و پیشرفت‌های علمی به دست می‌آید صادق است، نه در همه آنها. تمام باورهای موجود در جهان-تصویر همان‌طور که گفته شد به یک میزان یقینی محسوب نمی‌شوند. به طورنمونه، برخی رفتارهای غریزی انسان‌ها بدون توجه به بازی‌های زبانی در تمام جوامع یکسان و هیچ وقت نمی‌توان درباره آنها شک کرد مانند جست‌وجوی نوزاد برای شیر بعد از تولد یا دست نزدن بر آتش. به این دلیل، برخی مفسران آثار ویتگنشتاین، تفکیک بین بازی‌های زبانی ابتدایی و بازی‌های زبانی پیچیده را پیشنهاد کردند. به‌طوری‌که تغییرات بازی زبانی پیچیده از بازی به بازی دیگر و یقینیات آنها در باب آن مسائل (مانند دانش علمی) از یکدیگر متفاوت‌اند (Hojjat, 2012, PP. 141-142). یقینیات پیشرفته (حاصل دستاوردهای علمی) که در یک بازی زبانی برای افراد آن مسلم فرض می‌شود برای افراد خارج از آن بازی، یقینی محسوب نمی‌شود و نیازمند توجیه‌اند تا به دایره باورهای آنها اضافه شود.

نتیجه

در این بخش، طبق یافته‌های به دست آمده، می‌توان نظام‌های آموزشی محافظه‌کارانه و غیرمنعطف مطلق را به چالش کشید، زیرا در نظام‌های متمرکز، معمولاً به شرایط و نیازمندی‌های بازی‌های زبانی توجه نمی‌شود و کلیه برنامه‌های آموزشی و پرورشی را نهاد مرکزی تهیه می‌کند و مناطق و مدارس ملزم به اجرای وفادارانه آن می‌باشند؛ مدیران عالی تصمیم‌های اساسی را اتخاذ می‌کنند.کتاب‌ها و منابع آموزشی و برنامه درسی و حتی بودجه مالی نیز توسط مرکز، تعیین و تدوین می‌شود. این نظام‌ها فاقد انعطاف بوده و مجریان برنامه‌های آموزشی به‌خصوص معلمان و مدیران به عنوان آگاه‌ترین افراد به نیازمندی‌های محیطی و اجتماعی، در سطوح اجرایی قادر نیستند برنامه آموزشی، محتوای کتاب‌های درسی یا لوازم و تسهیلات آموزشی را در راه پاسخ گوئی به نیازها، شرایط و امکانات محلی تغییر دهند.

سیاست‌گذاران آموزشی نباید دور مدارس حصار بکشند و آن را از جامعه که مدارس در دل آن واقع شده‌اند جدا سازند و نباید انتظار داشته باشند که در کلاس‌ها می‌توان تمام دانش و حقیقت را به فراگیران بیاموزند. به جای تحمیل دانش از قبل تعیین شده در کلاس‌ها، برای شکل‌گیری جهان – تصویر فراگیران، باید فرصت کسب تجربه برای آنها فراهم شود. شایسته است به آنها فرصت بدهند تا مستقل بودن را تجربه و از نزدیک با جهان خارج در تماس باشند و به نیازمندی‌های محیطی و اجتماعی آگاه شوند. نظام‌های آموزشی به جای انتقال صرف دانش، باید نقاد و متفکر انتقادی تربیت کنند. برای پرورش ذهن‌های نقاد باید بازی‌های زبانی شک سازنده به فراگیران آموخته شود. ازآنجاکه شک مستلزم دلایل و مبانی است، بروندادهای مدارس باید افرادی باشند که بدون دلیل و اسناد، تن به پذیرش سخنان و حرف‌های دیگران ندهند. حتی بیاموزند که بدون دلیل و سند حرف دیگران را رد نکنند. در این نوع از تفکر به برساخت یا ارزیابی دلایلی که پشتوانه یک باور هستند پرداخته می‌شود. به ویژه هنگامی‌که افراد می‌خواهند معقول بودن اندیشه‌های خود یا دیگران را بررسی و ارزیابی نمایند، ذهن نقاد باید به این مرحله از شناخت دست یابد که تفاوت شک حقیقی را با اظهار شک دریابد؛ زیرا اظهار شک جهت نقادی امور، هیچ جایگاهی در زندگی روزمره و کاربرد زبان افراد ندارد. انتظار می‌رود شک تأثیر خود را بر رفتار و کردار فرد شک کننده یا منتقد، آشکار سازد و چیزی بیش از اظهار کلامی شک و یا نقد باشد. به‌طوری‌که با مشاهده رفتار و کردار فرد منتقد، بتوان مشاهده کرد که ایشان مطابق باورهای خویش عمل و رفتار می‌کند.

شک سازنده مستلزم تسلط بر یک بازی زبانی است و بدون تسلط بر قواعد حاکم بر بازی‌های زبانی شک، فرد قادر نخواهد بود به نقادی درست و صحیح از امور بپردازد. با تسلط بر قواعد حاکم بر بازی زبانی شک، افراد به مجموعه‌ای از دانش و مؤلفه‌های بنیادی در بازی زبانی شک، اشراف پیدا می‌کنند و بر اساس

آن قواعد به ارزیابی و نقادی امور می‌پردازند. آشنایی به قواعد در هر بازی، به بازیگران آن حوزه کمک می‌کند تا نقش‌های خویش را به نحو مطلوب ایفاء کنند. با وجوداین، باید در نظر داشت که ذهن‌های نقاد جهت بررسی امور تنها نمی‌توانند خود را به قواعد از پیش تعیین شده محدود کنند. هرچند فرد نقاد در بررسی امور باید به قواعد حاکم در آن بازی زبانی مسلط باشد و قواعد حاکم بر آن بازی زبانی را فرابگیرد و در نقادی امور طبق آن قواعد، امور را بررسی و ارزشیابی و نقادی کند، اما همیشه این روند کافی نیست؛ زیرا جامعه و صورت‌های اجتماعی ثابت نیستند و هر لحظه شاهد تغییرات و دگرگونی‌های کم و زیاد می‌باشد و در برخی مواقع به خاطر شرایط محیطی، قواعدی نو، ایجاد و به مجموعه قواعد پیشین اضافه و یا جایگزین آن قواعد می‌شود. همچنین قواعد و باورهای حاکم در یک بازی زبانی قطعیتی مطلق و دست نخوردنی برای همه اوضاع و احوال ندارند. به طورنمونه، باور به این گزاره «این دست من است» در نزد ویتگنشتاین باوری مطلق است و امکان ندارد کسی درباره وجود دست‌های خویش شک کند؛ زیرا کسی که بر وجود دست‌های خویش شک کند، شک او دیوانه‌وار است و دیگر نمی‌دانیم چطور می‌توانیم به محاسبه دیگری اعتماد کنیم. با این وجود، گزاره «این دست من است»، ممکن است در شرایطی خاص در حقیقت مورد تردید واقع شود. به طورنمونه، در شرایطی که دو نفر همزمان تصادف کرده و دست‌هایشان قطع شده و در وسط خیابان افتاده‌اند، اگر یکی از آن دو بگوید «این دست من است» در چنین موقعیتی این می‌تواند موجه باشد.[1] بنابراین، قواعد و باورهای حاکم بر بازی‌های زبانی در موقعیت‌ها و زمینه‌های مختلف نقش‌های متفاوتی ایفا می‌کنند. انتظار می‌رود ذهن نقاد با تسلط بر بازی زبانی شک و با آشنایی به وضعیت حاکم در یک بازی زبانی از جمله تغییرات، شرایط و نیازمندی‌های موقعیت‌های مختلف به بررسی امور و نقد و ارزیابی آنها بپردازد. برای فردی که می‌خواهد به نقادی امور بپردازد از قبل نمی‌توان روش‌ها و شیوه‌های ثابت و جهان‌شمول معرفی کرد تا در همه موقعیت‌ها به کار آید. در تعلیم و تربیت نیز توجه به شرایط محیطی و اجتماعی و پاسخ درخور به وضعیت‌های مختلف از اصولی است که بایستی موردتوجه قرار گیرد. به طورنمونه، در اینجا خاطره‌ای نقل می‌شود که اهمیت توجه به شرایط بافتی و زمینه‌ای را نشان می‌دهد:

«فنجان شکسته شد: یکی از نویسندگان حاضر برای مدتی در یک آشپزخانه که توسط یک خانم مسن و دنیا دیده‌ای اداره می‌شد کار می‌کرد. در آنجا خانم مسن این خاطره را نقل می‌کند. زمانی که او دختر جوانی بود، در شستن ظرف‌ها به مادرش کمک می‌کرد که به طور تصادفی فنجانی از دستش افتاد و شکست. بی‌درنگ مادرش بدون اینکه فرصت دهد دخترش شروع به گریه کند،

1. For more information look at Hojjat, 2012, P 140

فنجان دیگر را با پرت کردن بر روی کف آشپزخانه، می‌شکند. (بعد خطاب به دخترش گفت) دیدی؟ آن هیچ اهمیتی ندارد.» (Peters, Burbules, & Smeyers, 2008, P 178).

نکته اخلاقی که می‌شود از این داستان گرفت این است که نمی‌توان به افراد و فراگیران مجموعه‌ای از فنون را یاد داد و انتظار داشت تا در همه شرایط کارساز باشد. بلکه در زمینه است که بهترین نوع عمل را می‌توان با توجه به وضعیت پیش‌آمده انجام داد. ذهن نقاد با بودن در یک وضعیت و موقعیت می‌تواند به وجود قواعد حاکم و نیازمندی‌های محیطی و اجتماعی بصیرت حاصل کند و طبق آن عمل کند. این عمل مادر نه کاملاً از روی هوس و دلبخواهی است و نه پیروی از قواعد از قبل تعیین شده. در مثال فنجان هیچ قاعده‌ای اخلاقی از قبل تعیین شده وجود نداشت بلکه مادر دختر طبق تجارب زیسته خود و طبق شرایط وضعیت جدید پیش‌آمده، بهترین پاسخ و رفتار ممکن را از خود نشان می‌دهد.

در تربیت ذهن نقاد هم‌راستا با نتایج برخی پژوهش‌ها می‌توان چنین جمع‌بندی کرد: افراد نمی‌توانند به همه چیز شک کنند. بلکه شک خود مستلزم یقین است. این یقین حاصل پژوهش نیست. با عمل زندگی کردن و تسلط بر یک بازی زبانی و مشارکت در یک صورت اجتماعی، امور رفته‌رفته آن‌گونه که هستند بر افراد نمایان می‌شوند (Cristiane Maria, 2016; Smeyers and Marshall, 1995 & Kenny, 2011). افراد با عمل زندگی و بودن در جهان، به وجود برخی حقایق، یقین پیدا می‌کنند و مشاهده اعمال افراد، مهر تأییدی است بر باورهایی که آنها را به صورتی یقینی پذیرفته‌اند و آن باورها، به عنوان مبنای افکار، در قضاوت، نقادی و داوری‌ها حول مسائل مختلف، نقش‌آفرینی می‌کنند.[1]

همچنین لازم به ذکر است که کسب جهان- تصویر و داشتن یقین به وجود برخی امور به عنوان پایه شک و تردید سازنده در مقابل آموزه‌های تربیت ذهن نقاد قرار نمی‌گیرد و ضدیتی با آن ندارد و به معنای پذیرش کورکورانه مجموعه باورهایی تحت عنوان یقین به عنوان مبنای اندیشه افراد نمی‌باشد. درست است که در مراحل اولیه رشد، کودک باورهایش را بدون دلیل کسب می‌کند اما با رشد توانایی‌های فکری، ذهن نقاد می‌تواند در تک‌تک باورهایش شک کند و باورهای خویش را به‌روزرسانی کند. در واقع، اینکه می‌گوییم در نقادی و بررسی امور با شک سازنده به جایی می‌رسیم که دیگر نمی‌توانیم به آن سخت هسته شک کنیم به این معنا نیست که بدون تفکر و بررسی، برخی امور را یقینی می‌پذیریم و این نباید بهانه‌ای برای برخی مربیان باشد تا در فرایند تربیت فراگیران به تحمیل برخی باورها به اذهان فراگیران بدون مطالعه و بررسی و نقادی بپردازند و فراگیران را متقاعد نمایند تا به وجود چنین باورهایی یقین داشته باشند. بلکه در

1. For Further Study, See Burbules, 2005, P 309 & Wittgenstein, 2004, 413

عوض همانطورکه اشاره شد، با داشتن ذهن نقاد و با حضور و عمل مشارکت و زیستن و کسب تجربه در جهان، رفته‌رفته برخی امور بر ذهن‌های نقاد آشکار می‌شود و به وجود آنها یقین حاصل می‌کنند. این یقین چیزی است که فرد مطابق آن عمل می‌کند. یقینی که ویتگنشتاین از آن سخن می‌گوید یقین در رفتار است، نه تفکر قضیه‌ای. ذهن نقاد به خاطر فرصت مشارکت در یک بازی زبانی و به یاری مشاهده اعمال و رفتار بزرگ‌سالان باورهایی را کسب می‌کند که آن باورها امکان شرکت در آن جامعه را برایش فراهم می‌سازد. در نتیجه ازآنجاکه شأن ابتدایی انسان عمل اوست و انسان قبل از هر چیز یک موجود کنش گر است و نحوه نگرش او به امور نیز متأخر از شکل زندگی و عمل اوست، پس لازم است به جای انتقال دانش نظری محض به اذهان فراگیران، محوریت کار تعلیم و تربیت با رویکرد عملی صورت پذیرد.

تقدیر و تشکر

لازم می‌دانیم از پروفسور هرمان فیلیپس[1] استاد دانشگاه اوترخت کمال تشکر را بجا آوریم که با مطالعه این اثر و با طرح سؤال‌ها و نظرات ارزنده، ما را در نوشتن این مقاله راهنمایی کردند. همچنین از دکتر پویان تمیمی عرب استادیار دانشگاه اوترخت به جهت خواندن و ارائه نظرات ارزنده جهت ارتقای این اثرتشکر و قدردانی می کنیم.

References

Amini, M., Madani, A. & Asgarzadeh, Z. (2014). A study of engineering students' critical thinking skills, *Iranian journal of engineering education*, 16(63) 39-59. (In Persian)

Asgariyazdi, A. (2014). Critique on the Wittgenstein's doctrine of Language Games, *Journal of Philosophy of Religion*, 10(4), 121-136. (In Persian)

Burbules, N, C. (2005). Learning and the Limits of Doubt, In K. Howe (ed.), Philosophy of Education (*Philosophy of Education Society*), 308–310. http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/1638

Cristiane M, C, G. (2016). Teaching critical thinking: The struggle against dogmatism, *Educational Philosophy and Theory*, 1-9. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131857.2016.1168731

Fann, K, T. (2002). *Wittgenstein's Conception of Philosophy*, (K. Garaghozli, Trans), Tehran: Markaz. (In Persian)

Gary, K. (2011). Critical thoughts about critical thinking, *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 12(3), 210-224, DOI: 10.1080/1464536X.2011.564485

Hacker, P, M, S. (2008). *Insight and Illusion: Themes in the Philosophy of Wittgenstein*, Oxford: Clarendon Press.

Hojjat, M. (2012). *Believing with no reason, thinking about On Certainty of Wittgenstein*,[2]

1.Philipse, H.

۲. بی دلیلی باور تاملی در در باب یقین و یتگنشتاین

Tehran: Hermes. (In Persian)
Kenny, A. (2013). *Wittgenstein*, (M. R. Asmakhani, Trans), Tehran: Ghoghnos. (In Persian)
Kenny, S, S, H. (2011). Critical Thinking as a Normative Practice in Life: A Wittgensteinian Groundwork. *Educational Philosophy and Theory*, 43(10) 1061-1087.
Klagge, J, C. (2015). *Wittgenstein in Exile*, (E. Sanaei Ardekani, Trans), Tehran: Qoqnoos Publication (In Persian)
Karimi, S. & Sharif, M. (2014). Investigating the most important requirement of cooperative teaching from the professors' and students' standpoint in postgraduate education of the University of Isfahan. *New Educational Approaches*, 19(1) 107-142. (In Persian)
Neyestani, M, R. (2016). *Ma Dar Baran Khahim Mand: Naghde Hale Ashabe Danesh*[1], Isfahan: Yaremana. (In Persian)
Naderlew, B. (2012). Wittgenstein's Theory of Language Games: A Postmodern Philosophical Viewpoint of Language, *Qarbshenasi-ye Bonyadi*, 1, 87-100. (In Persian)
Peters, M, A. Burbules, N. & Smeyers, P. (2008). *Showing and Doing: Wittgenstein as a Pedagogical Philosopher*, Publisher: Routledge.
Polly R, P. (2014). Creating a Critical Thinker, *College Teaching*, 62(3) 86-93, DOI: 10.1080/87567555.2014.896775
Stroll, A. (2004). Twentieth-Century Analytic Philosophy, (F. Fatemi, Trans), Tehran: Nashr-i Markaz Publisher. (In Persian)
Smeyers, P. & Marshall, J. D. (1995). *Philosophy and Education: Accepting Wittgenstein's Challenge*, Boston: Kluwer Academic Publishers.
Shrepour, M. & Soleimani, M. (2012). Challenges Facing the Teaching of Social Sciences in Iran, *Sociology education journal*, 1(1) 131-157. (In Persian)
Tajarod, A., Fazel, A. & Ghasemi, F. (2014). The Effects of Creative and Critical Thinking Skills on Psychological Well-Being of High School Students in Jahrom, *journal of Tafakor VA Kodak*, 5(9) 21-37 (in Persian)
Topping K, J. & Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10–12 years, *British Journal of Educational Psychology*, 77(2) 271–288.
Van Gelder, T. (2005). Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science, *College Teaching*, 53 (1) 41–8.
Wittgenstein, L. (2014). *Tractatus Logico-Philosophicus*, (S. Dabbagh, Trans), Tehran: Hermes. (In Persian)
Wittgenstein, L. (1974). *Philosophical Grammar*, (R. Rhees (ed.), A. Kenny, Trans), Oxford: Blackwell.
Wittgenstein, L. (2001). *Philosophical Investigations*, (F. Fatemi, Trans), Tehran: Nashr-i Markaz Publisher. (In Persian)
Wittgenstein, L. (2004). *On Certainty*, (M. Hosseini, Trans), Tehran: Hermes. (In Persian)
Wittgenstein, L. (1993). *Philosophical occasions*, Indianapolis: Hackett.
Wittgenstein, L. (1998). *Notebooks (Z)* 1914-1916. G. H. von Wright and G. E. M. Anscombe (eds.), Oxford: Basil Blackwell.

۱. ما در باران خواهیم ماند: نقد حال اصحاب دانش